

Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-curriculum	Título
Giraldo-Gil, Elida - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 12 no. 1 enero-junio 2014)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Posmodernismo; Feminismo; Género; Curriculum; Educación; América Latina; Colombia;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140722104643/art.elidagiraldo.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

**Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO**

**<http://biblioteca.clacso.edu.ar>**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)**

**Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**

**Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)**

**[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)**



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
Latin American Council of Social Sciences



# Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo\*

ELIDA GIRALDO-GIL\*\*

Profesora Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

*Artículo recibido en abril 8 de 2013; artículo aceptado en julio 17 de 2013 (Eds.)*

• **Resumen (analítico):** En este artículo, la autora presenta un análisis crítico de la relación currículo-género y sus implicaciones para las prácticas y discursos educativos. El propósito es hacer un recorrido por los distintos feminismos y sus formas de concebir y abordar asuntos de género en la escuela. La autora acude al feminismo posmoderno como herramienta metodológica para interrogar y (re)significar la manera en que maestros/as y académicos/as se aproximan a los discursos de género y presenta datos de observaciones hechas en un estudio más amplio, comparándolos con referentes teóricos. Entre las conclusiones, señala la necesidad de develar los significados de género y currículo naturalizados en la escuela y de problematizar la mirada descorporalizada del género en la educación y el lugar pasivo asignado a los/as estudiantes en la construcción de sus identidades.

**Palabras clave:** género, currículo, feminismo, prácticas educativas, posmodernismo, educación (ProQuest Thesaurus).

## Revising Educational Practices: a post-modern glance at the gender-curriculum relation

• **Abstract (analytical):** In this article, the author presents a critical analysis of the gender-curriculum relation and its implications on educational practices and discourses. She aims at looking at the different feminisms and the ways they conceive of and deal with gender issues at school. The author resorts to postmodern feminism as the methodological tool to question and (re)signify the way in which teachers and scholars approach the gender discourses and she presents data on observations made in a broader study, comparing them with theoretical referents. Among the conclusions, she points out that it is necessary to unveil the meaning of gender and curriculum naturalized in the school, to question the disembodied glance of gender in education and the passive role the students are assigned when it comes to building their identities.

**Key words:** gender, curriculum, feminism, educational practices, post-modernism, education (ProQuest Thesaurus).

\* Este artículo de reflexión se deriva de una investigación titulada *Uncovering Gender Relations and Interactions Promoted by a Early Childhood Curricula*, presentada por la autora para optar al título de PhD en Educación, Southern Illinois University (EE. UU.), 2008. Financiación otorgada por un año, mediante la distinción *Dissertation Research Assistant Award*, Southern Illinois University (EE. UU.), abril de 2007. Área: educación; subárea: tópicos específicos de la educación. Fechas de la investigación: abril, 2007-mayo, 2008.

\*\* Licenciada en educación de la Universidad de Antioquia. Especialista en didáctica del inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en educación de la Universidad de Antioquia. Especialista en estudios sobre mujer de Southern Illinois University (EE. UU.). PhD en educación: Currículo & Instrucción de Southern Illinois University (EE. UU.) Profesora de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Formaph e investigadora asociada a Monash University (Australia). Correo electrónico: elidagi@yahoo.com



## Revisando as Práticas Educativas: um olhar pós-moderno sobre a relação gênero-curriculo

• **Resumo (analítico):** Neste artigo a autora apresenta uma análise crítica da relação currículo-gênero e suas implicações para as práticas e discursos educativos. O propósito é fazer uma revisão pelos diferentes feminismos e suas formas de conceber e abordar o assunto gênero na escola. A autora recorre ao feminismo pós-moderno como ferramenta metodológica para interrogar e (re)significar os modos como professores e acadêmicos se aproximam dos discursos de gênero e apresenta dados de observações realizadas em um estudo mais amplos, comparando-os com referências teóricas. Nas conclusões é destacada a necessidade de desvelar os significados de gênero e currículo e os modos como são naturalizados na escola, e problematizar o olhar descorporificado de gênero na educação e o lugar passivo oferecido aos estudantes na construção de suas identidades.

**Palavras-chave:** gênero, currículo, feminismo, práticas educativas, pós-modernismo, educação (ProQuest Thesaurus).

**-1. Introducción. -2. El Currículo como un texto de género. -3. Currículo y teorías feministas/feminismo(s). -4. Feminismo posmoderno: ¿qué ofrece en la revisión de las prácticas educativas? -5. Ideas finales. -Lista de Referencias.**

### 1. Introducción

Los académicos y académicas de la educación han utilizado distintas perspectivas y métodos para analizar e interpretar las variadas formas en las cuales los procesos de escolarización contribuyen a ubicar y clasificar a las personas en diferentes locaciones sociales, culturales y económicas, y para examinar cómo estas locaciones le dan forma a sus múltiples identidades. Una forma de entender y explicar la(s) manera(s) como los procesos de escolarización contribuyen a la formación de las identidades sexuales, de género, de raza/etnia y de clase social, es mirarlas a través de los lentes de la teoría curricular (Apple, 1990, Giroux, 1980, McLaren, 1998, 1993) y los lentes feministas. Ambas aproximaciones nos ayudan a entender la forma en que los sujetos educadores y académicos interpretamos las maneras en las cuales las identidades son construidas y co-construidas, así como a develar discursos y prácticas que producen y reproducen el orden social existente en las escuelas y en la sociedad (Grumet, 1988, hooks, 1994, Miller, 1993). Estas teorías también abren posibilidades para contestar prácticas discriminatorias y construir nuevas relaciones que propicien interacciones más equitativas.

De acuerdo con McLaren (1998), la escolarización representa un introducción

a, una preparación para, y una legitimación de formas particulares de vida social. Así, la escolarización se convierte en uno de los vehículos más importantes para promulgar las estructuras y discursos sociales y para promover las relaciones de género existentes. El currículo, definido de manera amplia como todo aquello que pasa en la escuela, es crucial en la producción y reproducción de cualquier orden político y social (Weiner, 1994). Más aún, la escolarización es un conjunto de prácticas encargadas de endosar las inequidades y de perpetuarlas. La misoginia, por ejemplo, como lo afirma Martín (1995), es aprendida en la escuela y también en la sociedad en un sentido más extenso. Sin embargo, por medio de las prácticas del día a día, las escuelas pueden irrumpir y desmantelar los discursos de género y crear espacios para nuevas formas de ser y actuar el género (Blaise, 2005). Para tener posibilidades más equitativas, necesitamos revisar las relaciones de género en la escuela y explorar las formas en las que las identidades (posicionalidades sociales) son promovidas y/o irrumpidas por medio de las prácticas de cada día.

En nuestro país, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por promover la equidad de género (v. g. Ley 248 de 1995, Acuerdo Departamental de Antioquia y Municipal de Medellín por la Equidad entre Mujeres

y Hombres), la discriminación basada en el género continúa en las escuelas y en la sociedad. Para agravar más la situación, los docentes y las docentes reciben poca o ninguna formación en asuntos de género y diversidad, y creen que estos no existen o son imposibles de cambiar; tampoco, tienen en cuenta dichos asuntos como un criterio para seleccionar materiales de enseñanza y diseñar el currículo. El currículo de formación docente -esa introducción a una forma particular de ser maestro o maestra- tampoco ofrece discursos que permitan generar conciencia acerca de estos asuntos y, por tanto, demanda ser transformado para que no perpetúe la discriminación.

Así mismo, estudios han demostrado que la segregación sigue presente en las escuelas. Por ejemplo, las clases de matemáticas y ciencias naturales son unos espacios donde existe segregación. A las niñas les gusta menos estas clases que a los niños y ellas tienden a interactuar menos con sus profesores y profesoras durante estas clases (American Association of University Women-AAUW, 1995, Sadker, 1999, Wrigley, 1992). Como uno de los resultados -señala Rosser (1993)- hay menos mujeres científicas, matemáticas e ingenieras. Del mismo modo, en escuelas mixtas hay mesas para hombres y mesas para mujeres, y espacios para juegos de niños y espacios para juegos de niñas. En las clases, a los niños y niñas también se les segrega para realizar actividades académicas o para competir deportivamente, y esta segregación que se vive en la escuela permea las historias y experiencias de esos niños y esas niñas, quienes aprenden a ver el mundo como naturalmente dividido y clasificado por género/sexo de igual forma, permea las interacciones en espacios no escolarizados donde otros procesos de socialización (v. g. el juego en la calle) tienen lugar (De Oliveira-Pinto & De Fátima-Lopes, 2009).

Igualmente, los materiales de enseñanza que los maestros y maestras usan para planear y desarrollar los contenidos curriculares, continúan promoviendo relaciones de género tradicionales, basadas en estereotipos. Los libros de texto, por ejemplo, siguen dando poca o ninguna representación a las mujeres y a los grupos minoritarios. Estos, presentan

estereotipos de lo masculino como activo, asertivo y curioso; mientras que presentan lo femenino como dependiente, conforme y obediente. Así mismo, los textos escolares continúan usando lenguaje masculino para referirse a ambos géneros/sexos y en algunos casos ofrecen la ilusión de promover la equidad presentando imágenes en sus portadas que incluyen grupos con poca o ninguna representación; pero, a lo largo del contenido, se puede notar la discriminación o la presentación de estereotipos (Wharton, 2005, Zittleman & Sadker, 2002).

Como Beasley (2005) y Lather (1991) lo señalan, el género en una de las categorías más importantes usadas para organizar a las personas y ubicarlas en diferentes locaciones. Y cuando un concepto es central para la organización social, examinar cómo, cuándo y por qué las personas de una sociedad determinada usan ese concepto es primordial para entender la organización de las relaciones sociales y las implicaciones de dichas relaciones (American Sociological Association, 2003). Por tanto, es fundamental examinar cómo los contextos educativos y sus participantes moldean, forman y negocian relaciones e interacciones de género. Por medio del examen del currículo *abierto* -lo explícitamente enseñado-, el *oculto* -lo implícitamente enseñado- y el *nulo* -lo no enseñado- (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2000), podemos descubrir los discursos prevalentes sobre masculinidad y feminidad que son ofrecidos por las escuelas y que son asumidos, seleccionados y actuados por maestros, maestras, niños y niñas. Descubrir los tipos de discursos y performances de género que están presentes en los procesos educativos y entender cómo operan nos puede ayudar a reconfigurar las relaciones de género existentes. Como argumenta Mohanty (2004), descubriendo y entendiendo estas relaciones podemos proporcionar oportunidades significativas para que las personas desarrollen y ejerzan sus capacidades y empiecen a tomar conciencia y a empoderarse de las posibilidades que tienen de elegir en términos de género. El género es pues una categoría central de análisis en la educación (Rasmussen, 2009) y, por tanto, un objeto de estudio obligado para la

investigación en educación y otras disciplinas (Francis, 2010).

Este artículo es una respuesta inicial e incipiente a la necesidad que existe en el campo del currículo de usar un marco feminista postmoderno para entender el currículo como un texto de género, de clase, de sexo, de raza/etnia. Mi análisis se desprende de dos premisas: la primera es que, como sustenta Bohan (1993), el género es un constructo social que no reside en los individuos sino en el significado que se le da a ciertas transacciones entre individuos y sus contextos. Así, el género se refiere, como lo ha insistido Butler (1999, 2004), a performances individuales y sociales que son actuadas (repetidas y alcanzadas) de acuerdo con normas sociales y contextos particulares. La segunda premisa es que el currículo se refiere a *todo* lo que sucede en el contexto escolar (Grumet & Stone, 2000, Pinar et al., 2000), al conjunto de prácticas institucionales que introducen las personas a una forma particular de vida (Giroux, 1991, McLaren, 1998), y a una red de interacciones y relaciones (Doll, 1993, 2002).

Dado que el currículo no puede ser separado de los sujetos que lo median o de las situaciones sociales, culturales e históricas y los discursos que influyen a esas personas (Miller, 1993), yo argumento que entender el currículo es crucial para comprender las formas en las cuales las identidades de género de los estudiantes y las estudiantes se han configurado por medio de los significados que circulan en el día a día de la escuela. También argumento que un marco feminista postmoderno no solo es útil sino necesario para leer el currículo y los procesos de escolarización, puesto que este ofrece formas inclusivas, complejas y no esencializantes de explorar los discursos de género y del currículo. Al someter el currículo escolar y sus discursos a un análisis feminista postmoderno, los maestros, maestras, académicos y académicas, pueden develar los modos en los cuales las personas han sido ubicadas de acuerdo con su género por el currículo y por los discursos escolares y, algunas veces, marginalizadas por sus posicionalidades sociales. Este marco también nos permite imaginar y crear alternativas más empoderadoras en educación.

## 2. El Currículo como un texto de género

Un texto se refiere a unas prácticas sociales contextualizadas, a creaciones humanas que son producto de la acción y la reflexión (Pinar et al., 2000). De acuerdo con Weedon (1987), ninguna de las representaciones en el mundo escrito y visual es neutral en lo que a género se refiere; “(...) ellas confirman o retan [o ambas] el estatus quo mediante las formas en que construyen o fracasan en construir imágenes de feminidad y masculinidad” (p. 101). Si el currículo es socialmente construido como afirma Miller (1993) y por tanto producido en un tiempo y lugar específicos (Lorber, 2005), entonces el currículo es un texto. Y, como todo texto, es leíble y sujeto *de* y *a* interpretación. El currículo escolar debe ser sometido a análisis, a un análisis feminista y posmoderno que revele los tipos de mensajes que los estudiantes y las estudiantes reciben de este y cómo ellos y ellas se constituyen y son constituidos por medio de los discursos de género que este texto particular les ofrece.

Entender el currículo como un texto de género, entonces, significa analizar las conexiones y relaciones entre currículo y género y someter los discursos curriculares a un análisis feminista que revele los significados de género no-dichos y dados por sentido que circulan en la vida diaria de la escuela. Entender el currículo como un texto de género, como un conjunto de prácticas educativas mediadas por seres humanos que participan de un sistema de género, es central para el proyecto contemporáneo de entender el currículo escolar desde una perspectiva amplia y comprensiva.

Un análisis feminista postmoderno debe descubrir las formas en las cuales las personas son posicionadas y se posicionan a sí mismas dentro del prevalente sistema de género, y cómo la escolarización contribuye a estos posicionamientos. El currículo escolar -una de las formas en las que el proceso de escolarización se materializa y concretiza- juega un papel muy importante al proveer al estudiantado con discursos específicos acerca del orden social y de formas particulares de ser y de hacer. El currículo, como selección de contenidos



culturales, busca normalizar algunos discursos y regular y/o mutar otros (Coffey & Delamont, 2000).

En la escuela, tanto a niños como a niñas se les restringe a formas particulares de ser y de actuar el género. El juego es un claro ejemplo de ello: a las niñas se les permite jugar a las princesas y a las bailarinas y a los niños se les permite jugar a las pistolas y a los súper héroes. La alteración de esta forma tradicional de jugar pocas veces ocurre -bien por parte de los adultos, bien por parte de los niños y las niñas- lo cual limita sus posibilidades de explorar y expresar de manera significativa y creativa múltiples formas de ser y de hacer. Y aunque algunos performances de género son más aceptados en los primeros años de edad, el proceso de escolarización subsiguiente tiende a regular ese juego de modo que obedezca a las prácticas socialmente aceptadas. En la escuela, la división del mundo en términos de diferencias biológicas y hormonales (Butler, 1990) es vista y experienciada como natural. En esta conceptualización, como lo dicen Coffey y Delamont (2000), “las relaciones de género están inmersas en el contenido y la entrega del currículo” (p. 31), y en las diferentes formas en que este es actuado en el proceso cotidiano de la escolaridad. Por tanto, dichas relaciones necesitan ser sometidas a escrutinio, a un cuidadoso examen.

Los asuntos de género son indudablemente aspectos fundamentales del currículo. Los lentes feministas pueden proveernos con las herramientas analíticas para examinar las conexiones y relaciones entre género y currículo, y la forma como el currículo escolar opera para mantener y/o interrumpir el orden de género existente (Apple, 1990, Giroux, 1991, Miller, 1993). Collins (1993) afirma que “ser una mujer o un hombre da forma de manera profunda a las experiencias, oportunidades y conciencia individuales tanto como lo hace la raza y la clase de un individuo” (p. 134).

En consecuencia, necesitamos examinar los tipos de discursos sobre masculinidad y feminidad que son planteados y promovidos por las prácticas escolares. Necesitamos visitar nuestras prácticas y creencias para ver cómo estas contribuyen a desafiar y/o

endosar performances de género tradicionales. Necesitamos escudriñar hasta qué punto creer en la segregación de género, en separar a los niños de las niñas, puede conducirnos, por ejemplo, a organizar el salón de clases de cierta forma y a proporcionar ciertas experiencias de aprendizaje o actividades que promuevan esta separación. También, necesitamos revisar hasta qué punto nuestras prácticas afectan los performances de género de los estudiantes y las estudiantes, y lo que ellos y ellas creen acerca de este.

### 3. Currículo y teorías feministas/ feminismo(s)

No hay un solo feminismo. Todo lo contrario. Existen distintas formas de hacer feminismo y de ver el feminismo. En ese sentido, varias teorías feministas están disponibles para contribuir a analizar y a explicar los asuntos de género de diferentes formas (Beasley, 2005, Lorber, 2005, Tong, 2009). Algunas personas feministas, por ejemplo, creen que la igualdad de género es lograda si las mujeres tienen acceso a la vida pública y a la educación, y si tienen los mismos derechos sociales y políticos que los hombres (v. g., Houston, 1985). Otras personas plantean que mujeres y hombres son diferentes y, por lo tanto, hay que celebrar esa diferencia; enfatizan la necesidad de darle cabida a las experiencias y a las voces de las mujeres en la esfera pública (v. g., Gilligan, 1982). De igual forma tratan los asuntos de género como un problema estructural y una construcción social, y los analizan en relación con otras posicionalidades sociales como raza/etnia, clase, sexualidad (v. g., hooks, 2000). Feministas más recientes ven el género no solo como una categoría socialmente construida sino también como un performance que es alcanzado por medio de la repetición; desafían las categorías de género existentes y la dicotomía femenino-masculino, y argumentan que las relaciones de género, así como otras relaciones de poder, se pueden entender solo en el contexto en el cual se producen (v. g., Butler, 1999, 2004).

Cada una de estas teorías feministas se ha relacionado con la educación y/o el

currículo de diferentes formas. Para tratar esta relación, Thompson (2003) describe cuatro teorías feministas centrales: teoría de la socialización y teoría de las diferencias de género (teorías liberales), y teoría estructural y teoría reconstructiva (teorías de izquierda). De acuerdo con Thompson, la teoría de la socialización demanda igual tratamiento entre mujeres y hombres, mientras que la teoría de las diferencias implica una variedad de argumentos culturales, educativos y éticos que defiende una única cultura femenina y una única orientación ética y relacional asociada con *la* mujer. Las teorías estructurales se centran en las estructuras de poder y la forma como dichas estructuras se encuentran organizadas y jerarquizadas. Las teorías deconstructivas, por su parte, se focalizan en las prácticas culturales que cambian permanentemente.

Las teorías de la socialización y de la diferencia cuestionan el régimen patriarcal y se centran fundamentalmente en la categoría *mujer* como unicidad. Estas proporcionan una agenda clara para intervenir en las instituciones educativas y sus currículos, de modo que se propicien más y mejores oportunidades para las niñas y mujeres y se promueva la igualdad entre mujeres/niñas y hombres/niños. Dado que la teoría de la socialización se focaliza en un tratamiento semejante para todas las personas como si fueran todas iguales, intencionalmente deja de lado las diferencias de género producidas y sostenidas por las interacciones sociales y culturales. Esta no problematiza los paradigmas patriarcales que mantienen y promueven el orden social existente. En consecuencia, no solo se pasan por alto las diferencias entre hombres y mujeres sino que también las diferencias dadas al interior de distintos grupos de mujeres y de hombres. Esta teoría generalmente concibe a la mujer como una categoría universal y homogénea, independiente de otras categorías sociales como raza/etnia, sexualidad, clase, geografía, habilidad, negando así la interseccionalidad entre estas categorías y cómo todas estas se entrelazan para constituir las identidades/subjetividades del estudiantado en las escuelas.

Como las teorías de las diferencias enfatizan valores y características femeninas

únicas como una parte importante del proceso educativo, tienden a mantener los estereotipos de género en su lugar y perpetúan así las dicotomías femenino-masculino, mujer-hombre, las cuales presentan como opuestos. No solamente argumentan que valores y orientaciones como bondad, comprensión y cuidado son esencialmente femeninos, sino también universalizan *lo femenino*, rechazando la idea de que los discursos acerca de la feminidad y la masculinidad son social, histórica y culturalmente constituidos (Thompson, 2003). Esto implica desconocer que otras culturas tienen o pueden tener distintas formas de feminidad que involucran diferentes presupuestos y aspiraciones que no necesariamente están asociados con la bondad, la comprensión y el cuidado. Igualmente, proponiendo que maestros y maestras deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y las estudiantes, este feminismo tiende a ignorar otras formas sistemáticas de exclusión basadas en la etnia/raza, clase social, habilidad u orientación sexual, y descartan así la necesidad de problematizar las concepciones de género de los estudiantes y las estudiantes, y de deconstruir las oposiciones binarias (Blaise, 2005, Bryson & de Castell, 1993).

Por otra parte, las teorías estructurales y deconstructivas exploran el género y sus intersecciones con otras posicionalidades sociales, tales como raza/etnia y clase social, y advierten la importancia de analizar tanto los discursos femeninos como los masculinos desde diferentes ángulos. Estas proporcionan algunas estrategias y herramientas para que los sujetos educadores entiendan y develen las inequidades de género. Aunque las teorías estructurales analicen tanto los discursos femeninos como los masculinos, y reconozcan que el género es socialmente construido, mantienen intactas las categorías dicotómicas mujer-hombre y opresor-oprimido. Tienden a esencializar el poder, ubicándolo en los individuos y en las instituciones y no en las interacciones sociales que suceden en contextos específicos. A la vez que resisten clasificaciones basadas en el género y la distribución inequitativa del poder, el feminismo estructural promueve el derecho de las mujeres a tener acceso a los recursos que han sido tradicionalmente masculinos,

manteniendo así el androcentrismo como “el ideal normativo” (Bryson & de Castell, 1993, p. 352), dado que enfatizan en alcanzar las mismas condiciones sociales, culturales y económicas que los hombres tienen.

Entre todas estas aproximaciones al currículo y/o a la educación, considero que la aproximación posmoderna -deconstructiva en términos de Thompson (2003)- proporciona un marco no-esencializador y unos elementos clave para aproximarse al currículo y analizarlo como un texto de género. Como Lorber (2005) lo indica, el feminismo posmoderno “es el que más lejos va en retar las categorías de género como duales, opuestas y fijas” (p. 265), y en examinar cómo “ciertas designaciones ya no delinear las complejidades (... ) de género” (Pagano, 1993, p. 149). Este también problematiza la definición de género como una categoría homogénea y la concepción del poder como un atributo de los individuos y de los grupos. Género y poder son efectos de una negociación continua de significados entre los individuos, y es por medio del lenguaje que esta negociación es mantenida y recreada.

#### **4. Feminismo posmoderno: ¿qué ofrece en la revisión de las prácticas educativas?**

Quienes trabajan desde una perspectiva feminista posmoderna ven el género y otras categorías como socialmente construidas; se focalizan en la deconstrucción de los presuntos acerca del género y en su condición natural, así como en la contextualización del poder y en su carácter negociado (Lorber, 2005, Tong, 2009). De acuerdo con teóricas feministas como Butler (1990) y Lorber (2005), el género es un constructo cultural e histórico que no está biológica y/o psicológicamente determinado sino que es un performance, una acción que produce y reproduce formas de ser en los discursos de género, de cuerpos, y de identidades sexuales. Igualmente, enfatizan las diferencias existentes entre mujeres y hombres y las existentes al interior de cada uno de estos grupos, así como la presencia de una pluralidad de subjetividades y mismidades (Beasley, 2005).

Los teóricos y teóricas posmodernos centran su interés en las formas en las cuales operan los discursos para normalizar el género en las instituciones educativas. También, exploran las interacciones de género en los salones de clase para descubrir los múltiples discursos que circulan en estos contextos, y cómo el colectivo de estudiantes se posiciona y es posicionado dentro de estos discursos (Blaise, 2005, Davies, 2003). Tal como lo señala Thompson (2003), los feministas y las feministas posmodernos no tienen -y no pueden tener- una agenda específica de cambio porque no invierten en grandes narrativas y no están de acuerdo con fórmulas específicas para el cambio. Sin embargo, sí ofrecen alternativas y herramientas para que educadores y educadoras promuevan, aunque sea momentáneamente, la equidad de género.

Este feminismo proporciona marcos de referencia para analizar las razones por las cuales las estrategias de equidad no erradican el sexismo de las escuelas y de los salones de clase (Thompson, 2003), y ofrecen herramientas para problematizar la manera en que los adultos reaccionamos ante las formas particulares de ser y de hacer género de los niños y las niñas (MacNaughton, 1998). También, ofrecen reflexiones que permiten irrumpir en las creencias sobre género que tienen los estudiantes y las estudiantes, y motivarles para que se cuestionen entre ellos y ellas, así como para que apoyen los intentos que ellos y ellas hacen para resistir las normas de género (Blaise, 2005).

Quienes siguen al feminismo posmoderno examinan las formas en las cuales las sociedades mantienen un sistema de creencias acerca del género en un momento particular, y cómo dichas creencias están inmersas en diferentes representaciones culturales, en diferentes textos (Lorber, 2005); reconstruyen las representaciones de género como producidas y reproducidas *en* y *por* múltiples textos, descubriendo y develando sus significados explícitos y obvios, haciendo conocido lo desconocido y desconocido lo conocido. Ver el currículo a través de unos lentes feministas posmodernos nos puede ayudar a descubrir las formas en las cuales el currículo, como un



texto, construye y reconstruye significados de género y subjetividades para el colectivo de estudiantes. Estos significados no se tienen que limitar exclusivamente a dos formas de actuar el género: femenino y masculino, sino que ofrecen múltiples formas de ser y hacer femenino y masculino que se intersectan con otras locaciones y que están inmersas en relaciones de poder multilaterales.

Usar un marco de referencia feminista posmoderno para leer el currículo como un texto de género nos permite examinar las formas en las cuales diferentes identidades son construidas y diferentes locaciones asignadas mediante las prácticas y los contenidos curriculares, así como indagar por la incidencia que tienen las escuelas y sus currículos en la apropiación que hacen las personas de los discursos de género que allí circulan. Este marco de referencia nos permite ver, por ejemplo, cómo la enseñanza y el aprendizaje están mediados por individuos que participan en discursos de género, raza, sexualidad, religión, geografía, clase social, y cómo estos son operados y usados por las escuelas para organizar y clasificar a sus estudiantes. Los discursos técnicos, hegemónicos acerca del currículo tienden a desconocer las subjetividades, el conocimiento y las historias del estudiantado. Y, como lo señala Pacheco (2012), este contexto en sí mismo se convierte en un espacio de aprendizaje y de socialización para estudiantes.

El feminismo posmoderno ofrece elementos para examinar las interacciones entre estudiantes y escuelas, y la manera como estos responden a los discursos que la escuela les propone. Los estudiantes y las estudiantes no son receptores pasivos de discursos y posiciones subjetivas; son co-constructores de los significados que validan o invalidan dichos discursos. Niñas y niños pueden escoger actuar su género de acuerdo con las expectativas sociales, irrumpir con los performances tradicionales de género o participar tanto de las prácticas de género disruptivas como de las convencionales. Yo recuerdo, por ejemplo, en una de mis observaciones, a una niña en un salón de clase de pre-kinder que siempre quería ponerse un vestido rosado de princesa, y usar rosado y lila en sus trabajos de arte. A pesar de

que sus maestras le ofrecían otras opciones para vestirse durante el juego libre y otros colores con los cuales podía trabajar, ella se rehusaba a tomar una decisión alternativa que no estuviera en consonancia con sus preferencias. Más aun, en muchas ocasiones dejaba de lado cualquiera de sus proyectos de arte si no podía incluir rosado y lila en ellos. Sus trabajos eran muy valorados por sus compañeras quienes de una u otra forma insistían en que era muy bonito porque “tiene mucho rosado”, y algunas de ellas consentían en que también era su color favorito.

Otros niños y otras niñas pueden empeñarse en transgredir irrumpir performances de género, como es el caso de Madison en el estudio que hace Blaise (2005). Madison es vista como “gender-bender” (una persona que actúa como alguien de otro sexo/género). Ella usualmente pretendía ser un niño cuando jugaba; hablaba y actuaba como niño; levantaba objetos pesados y participaba en peleas de karate. También se quejaba de que los legos tenían solo figuras para los niños e invitaba a las niñas a participar de las actividades que usualmente hacían los niños. A pesar de que Madison vivía en un mundo en el que las personas adultas tenían unas expectativas claras con respecto a sus comportamientos en términos de género, ella elegía performances de género completamente distintas a las esperadas y tomaba riesgos al hacerlo, puesto que podía ser excluida de las actividades de las niñas, como en muchas ocasiones lo fue.

Advertir las conexiones entre diferentes posicionalidades sociales y la manera como los estudiantes y las estudiantes son ubicados y cómo se ubican a sí mismos en diferentes locaciones que no son siempre desfavorecidas abre un espacio para considerar la interacción entre la capacidad de agencia de niños y niñas y la influencia de padres, madres, maestras, maestros y currículo, en la producción del género (Jones, 1993). La niña del primer ejemplo es premiada y reforzada por sus compañeras por actuar su género de la manera apropiada (usar rosado), y ese actuar su género de manera adecuada la ubica en una posición de poder frente a las otras niñas del grupo, quienes no solo valoran su trabajo sino que también la incluyen en sus actividades. La niña

del segundo ejemplo se ubica a sí misma en una posición de poder cuando actúa como un niño y cuando tiene acceso a las actividades de ellos; sin embargo, es discriminada por otras niñas por no actuar su género de la manera correcta y por transgredir las normas establecidas.

También recuerdo algunos niños participando de juegos de súper héroes, esgrimiendo sus espadas y poco después involucrándose en la coreografía de las niñas y bailando *ballet* con ellas. O llevando puesta ropa interior con el logo de *Superman* y encima poniéndose una falda de tul durante su (imaginaria) fiesta de playa. Como todos estos ejemplos lo muestran, niñas y niños son sujetos y objetos en la configuración de sus identidades dentro de esos discursos de género, raza, clase, sexualidad, que tienen disponibles en las escuelas, y sus formas de ser en género y sus maneras de actuarlo no son “siempre constituidas coherente o consistentemente” (Butler, 1999, p. 6). Los performances de género de las niñas y los niños no son necesariamente lineales y constantes; pueden ser fluidos y dinámicos. Así pues, el análisis de sus interacciones en relación con el currículo escolar es inevitablemente complejo, contradictorio y/o parcial.

El feminismo posmoderno está en contra de cualquier forma de esencialismo. Este, como afirma Giroux (1991), introduce en el estudio del currículo las nociones de pluralidad, diferencia y narrativas múltiples. Si vamos a analizar las relaciones entre currículo y género, necesariamente habremos de empezar problematizando la educación de todas y todos, y los espacios que habitamos en las escuelas, pues como dice Pagano (1993), “la educación que hombres y mujeres reciben no está bien para ninguno de los dos” (p. 147). El currículo puede conservar las divisiones que parten el mundo en pequeños territorios de género o, como lo argumenta Grumet (1988), proponer una geografía diferente que contradiga los órdenes de la biología y de la cultura.

Una teoría feminista posmoderna rechaza cualquier análisis que proponga una visión monolítica del poder patriarcal en el entendimiento de las experiencias de niñas y niños. Esta no pone en el centro de su análisis la dicotomía masculino-femenino

sino el género propiamente dicho -como una selección estratégica-. Igualmente, elude dualismos como teoría-práctica, femenino-masculino, aventajado-desaventajado. Estas categorías, afirma Jones (1993), dejan de lado las contradicciones, multiplicidades y complejidades. Hay varias posibilidades de ser una persona: masculina y/o femenina, aventajada y/o desaventajada, y todas estas formas de ser, de hacer(se), pueden diferir significativamente de un contexto a otro.

El feminismo posmoderno considera al género y al currículo como performances: actuadas, repetidas y alcanzadas en las prácticas e interacciones (escolares) de cada día. Como afirma Lorber (2005), “la mismidad y lo social son uno y lo mismo; lo uno no precede lo otro... El género tiene que ser actuado una y otra vez, casi de forma ritualista, para reproducir las normas sociales” (p. 266). Lo mismo sucede con el currículo. Este tiene que ser actuado una y otra vez, de manera ritualista, para producir y reproducir discursos particulares acerca del orden social. Diferentes formas de actuar el género producen distintas formas de ser y de hacer, así como diferentes formas de actuar el currículo producen diferentes mismidades y subjetividades en los estudiantes y las estudiantes. Sin embargo, con deliberación, un individuo puede crear sus mismidades de manera diferente a aquellas que le brinda la escuela.

El currículo escolar proporciona a los estudiantes y a las estudiantes mensajes de género, de los cuales, deliberadamente o no, ellos y ellas escogen. Mediante los mensajes de género que el estudiantado recibe, aprende lo que significa actuar el género de acuerdo con las normas sociales establecidas. Por ejemplo, en la forma en que los maestros y maestras se dirigen al colectivo de los estudiantes como “niños y niñas”, la niña es ratificada niña y el niño es ratificado niño, y esta forma de nombrar ejerce una influencia importante en el conjunto de narrativas a las cuales niñas y niños podrán acceder, así como al conjunto de performances apropiadas para un cuerpo que “tiene” un género. Esta forma de nombrar también revela la relación directa que los maestros y

maestras establecen entre el cuerpo sexuado y sus correspondientes performances de género: el niño masculino y la niña femenina. Y, aún si se hablara de un niño femenino o una niña masculina, también se estaría corriendo el riesgo de generizar un cuerpo y de perpetuar los discursos de género existentes, pues seguimos usando los mismos significantes sin darnos espacio, por lo menos, para resignificarlos.

No solo las actuaciones de género son construidas mediante la forma de nombrar y las expectativas que esta conlleva, sino que también lo es el cuerpo de la persona de quien su performance es esperada. Como Butler (1993) lo afirma, “el nombrar es a la vez la fijación de un límite y también la repetida inculcación de una norma” (p. 8), y esta repetición es “la condición misma de una respuesta afirmativa a” (p. 124). El cuerpo *con* género se convierte en un nombre -niño o niña-, y ese nombre se convierte a su vez en un cuerpo *con* género. La designación parece un simple juego de palabras: “niños y niñas”, pero como dice Zack (2005), “las palabras hacen más que notar un hecho biológico. Las palabras anuncian y dirigen la trayectoria del desarrollo psicológico y social de individuo” (p. 41).

Es precisamente en la deconstrucción de los mensajes de género que los estudiantes y las estudiantes reciben en la escuela, donde radica la importancia de leer el currículo como un texto de género, un texto que tiene mensajes explícitos, implícitos y ausentes. A pesar de que la aproximación feminista posmoderna ha sido muy criticada porque relativiza las categorías de análisis y carece de una agenda específica para alcanzar la equidad de género (Lorber, 2005), y porque ha prestado poca atención a los asuntos de la educación y del currículo (Bryson & de Castell, 1993; Weiner, 1994), yo creo que esta aproximación ofrece a educadores y educadoras elementos que nos permiten interrumpir, irrumpir y desafiar el existente orden de género que no solo problematiza las formas en las cuales hemos leído el currículo como un texto de género, sino que también proporciona alternativas para una lectura ampliada, comprensiva y no-esencializante.

## 5. Ideas finales

El género como un constructo, como una categoría creada por medio de la interacción social, y por tanto legitimizada por los sujetos participantes, hace parte de la forma en que le damos sentido al mundo. El género es una de esas formas por medio de las cuales asignamos valor(es) a las cosas y situaciones, a otros y a otras, y a nosotras y a nosotros mismos; es el nombre que le damos a ciertos comportamientos e interacciones sociales. Los discursos de masculinidad y feminidad, como tantos otros discursos, construyen nuestras nociones del mundo y nuestras múltiples identidades. Nuestras experiencias, las formas como las procesamos y como las expresamos revelan los tipos de discursos en los cuales, deliberadamente o no, hemos participado.

Las relaciones de género tienen lugar en contextos específicos y tienen múltiples significados, dependiendo de las prácticas sociales y culturales en las cuales estas son actuadas (Butler, 2004; Foster, 1999; Harding, 1998). Lo mismo pasa con el currículo escolar: este no puede ser separado de los momentos sociales, políticos, culturales e históricos en los cuales ha sido producido, re-producido y/o contestado (Miller, 1993). Así, al entender el proceso de constitución del género hay esperanza de que podamos crear unas relaciones sociales más justas, develando los diferentes mensajes emitidos por las escuelas, interrumpiendo los performances de género tradicionales y restrictivos, proporcionando a los estudiantes y a las estudiantes distintos discursos de género -ofreciéndoles y permitiéndoles ejercer sus propias opciones-. Nosotros y nosotras podemos, como dice Lorber (2005),

(...) deconstruir los mensajes que adquirimos sobre el género, los cuerpos y la sexualidad... Estos mensajes o textos son sermones subliminales de cómo ser un hombre o una mujer... Si podemos ver a través de estos mensajes, nos podemos revelar en contra de ellos (p. 274), y abrir otras posibilidades.

Quienes defienden el feminismo posmoderno pretenden disolver y develar los significados de género y currículo que han sido naturalizados y dados por sentado y que

frecuentemente son tomados como la realidad que estos pretenden mapear. Este análisis va más allá del enfoque tradicional que se centra en las desventajas de las niñas en la educación y en la esencialización del género y el poder. Este enfoque desafía las categorías binarias que simplifican el análisis e ignoran las complejidades de los contextos y los grupos (Jones, 1993), y ofrece una aproximación crítica a los asuntos de poder, perspectiva y posicionamiento en los diversos (con)textos escolares, que va más allá de la representatividad y que indaga por aspectos más estructurales (Jones & Mark, 2013). También, desafía el análisis descorporalizado del género y el rol pasivo de los estudiantes y las estudiantes en la construcción de sus identidades; reconoce las múltiples formas de hacer género, así como la interseccionalidad entre las diferentes posicionalidades del estudiantado y su capacidad para agenciar sus identidades.

Entender el currículo como un texto de género a través de lentes feministas posmodernos tiene un doble propósito: abrir posibilidades para examinar los discursos de género que circulan en la escuela y cómo estos asignan ciertos lugares a los estudiantes y a las estudiantes, y hacer explícitos aquellos discursos que informan las prácticas cotidianas. Parafraseando a Weedon (1987), la forma como entendemos las diferencias de género/sexo determina el tipo de currículo que consideramos posible, apropiado y deseable (p. 95). Un marco de referencia feminista posmoderno no solo proporciona elementos para deconstruir las relaciones de género tradicionales, sino también para resignificar los discursos existentes y (re) crear nuevas posibilidades de ser y de hacer.

### Lista de referencias

- American Association of University Women (AAUW) (1995). How schools shortchange girls. In G. Smith, E. Rogers, R. Tapia, L. O'Neill, T. Porter, C. Cruz et al. (eds.) *Change/Education*, (pp. 107-114). DeKalb, IL: Leps Press.
- American Sociological Association (2003). *The importance of collecting data and doing social scientific research on race*. Washington, D. C.: Author.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Beasley, C. (2005). *Gender & sexuality: Critical theories, critical thinkers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. New York: Routledge.
- Bohan, J. S. (1993). Regarding gender: Essentialism, constructionism, and feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 17, pp. 5-21.
- Bryson, M. & De Castell, S. (1993). En Gendering equity: On some paradoxical consequences of institutionalized programs of emancipation. *Educational Theory*, 43 (3), pp. 341-355.
- Butler, J. (1990). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. En S. E. Case (ed.) *Performing feminisms*, (pp. 270-282). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Coffey, A. & Delamont, S. (2000). *Feminism and the classroom teacher: Research, praxis and pedagogy*. New York: Routledge-Falmer.
- Collins, P. H. (1993). It's in our hands: Breaking the silence on gender in African American studies. En L. A. Castenell, Jr. & W. F. Pinar (eds.) *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education*, (pp. 127-141). New York: Suny Press.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- De Oliveira-Pinto, T. & De Fátima-Lopes, M. (2009). Brincadeira no espaço da rua



- e a demarcação dos gêneros na infância. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 861-885.
- Doll, Jr., W. E. (1993). Curriculum possibilities in a “post”-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), pp. 277-292.
- Doll, Jr., W. E. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. E. Doll, Jr. & N. Gough (eds.) *Curriculum visions*, (pp. 23-70). New York: Peter Lang.
- Francis, B. (2010). Re/theorising gender: Female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 22 (5), pp. 477-490.
- Foster, J. (1999). An invitation to dialogue: Clarifying the position of feminist gender theory in relation to sexual difference theory. *Gender & Society*, 13 (4), pp. 431-456.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giroux, H. A. (1980). Beyond the limits of radical reform: Toward a critical theory of education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2 (1), pp. 20-46.
- Giroux, H. A. (1991). Modernism, postmodernism, and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse. In H. A. Giroux (ed.) *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*, (pp. 1-59). Albany, NY: Suny Press.
- Grumet, M. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Grumet, M. & Stone, L. (2000). Feminism and curriculum: Getting our act together. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), pp. 183-197.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural: Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Bloomington: Indiana University Press.
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, B. (2000). *Where we stand: Class matters*. New York: Routledge.
- Houston, B. (1985). Gender freedom and the subtleties of sexist education. *Educational theory*, 35 (4), pp. 359-369.
- Jones, A. (1993). Becoming a “girl”: Poststructuralist suggestions for educational research. *Gender & Education*, 5 (2), pp. 157-166.
- Jones, S. & Mark, M. D. (2013). Living contradictions and working for change: Toward a theory of social class-sensitive pedagogy. *Educational Researcher*, 42 (3), pp. 129-141.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lorber, J. (2005). *Gender inequality: Feminist theories and politics* (3<sup>rd</sup> Ed.). Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- MacNaughton, G. (1998). Improving our gender equity ‘tools.’ A case for discourse analysis. In N. Yelland (ed.) *Gender in early childhood*, (pp. 149-174). New York: Routledge.
- Martin, J. R. (1995). The radical future of gender enrichment. In J. Gaskell & J. Willinsky (eds.) *Gender informs curriculum: From enrichment to transformation*, (pp. 157-173). New York: Teachers College Press.
- McLaren, P. (1993). Constructions of curriculum and gender. In S. K. Biklen & D. Pollard (eds.) *Gender and education*, (pp. 43-63). Chicago: University of Chicago Press.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Miller, J. L. (1993). Constructions of curriculum and gender. In S. K. Biklen & D. Pollard (eds.) *Gender and education*, (pp. 43-63). Chicago: University of Chicago Press.
- Mohanty, C. T. (2004). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham, NC: Duke University Press.
- Pacheco, M. (2012). Learning in/trough everyday resistance: A cultural-historical perspective on community resources and

- curriculum. *Educational Researcher*, 41 (4), pp. 121-132.
- Pagano, J. A. (1993). Women and education: In what ways does gender affect the educational process? In J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (eds.) *Thirteen questions: Reframing education's conversation*, (pp. 143-150). New York: Peter Lang.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (2000). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Rasmussen, M. L. (2009). Beyond gender identity? *Gender and Education*, 21 (4), pp. 431-447.
- Rosser, S. V. (1993). Diversity among scientists-Inclusive curriculum-Improved science-An Upward Spiral. *Initiatives*, 55 (2), pp. 11-19.
- Sadker, D. (1999). Gender equity: Still knocking at the classroom door. *Educational Leadership*, 56 (7), pp. 22-26.
- Thompson, A. (2003). Caring in context: Four feminist theories on gender and education. *Curriculum Inquiry*, 33 (1), pp. 9-65.
- Thorne, B. (1992). Girls and boys together... But mostly apart: Gender arrangements in elementary schools. In J. Wrigley (ed.) *Education and gender equality*, (pp. 115-130). Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Tong, R. (2009). *Feminist thought: A more comprehensive introduction*. Boulder, CO: Westview Press.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. New York: Basil Blackwell.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education*. Philadelphia: Open University Press.
- Wharton, S. (2005). Invisible females, incapable males: Gender construction in a children's reading scheme. *Language and Education*, 19 (3), pp. 238-251.
- Wrigley, J. (1992). Gender and education in the welfare state. In J. Wrigley (ed.) *Education and gender equality*, (pp. 1-23). Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Zack, N. (2005). *Inclusive feminism: A third wave theory of women's commonality*. New York: Rowman & Littlefield.
- Zittleman, K. & Sadker, D. (2002). Teacher education textbooks: The unfinished gender revolution. *Educational Leadership*, 60 (4), pp. 59-63.